

Tanulást hátráltató, nem hatékony stratégiák és korrigálási lehetőségeik

Nagy Zoltán^a és D. Molnár Éva^b

^a SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

^b SZTE Neveléstudományi Intézet

Bevezetés

Tanulmányunk a tanulási stratégiákkal foglalkozik, a témán belül pedig specifikusan a nem hatékony, azaz maladaptív tanulási stratégiákkal, mint az önhátráltatás, a halogatás, a perfekcionizmus és a defenzív pesszimizmus. Bemutatásra kerülnek a témában megjelent jelentősebb szakirodalmi megközelítések, a fontosabb fogalmak és összefüggéseik, és a nem adaptív tanulási stratégiák korrigálási lehetőségei.

Elméleti, szakirodalmi összegzésről lévén szó, célunk az eddigi eredmények szintetizálása és összefoglalása, valamint pedagógiai szempontból releváns részeinek kiemelése. Hosszú távon számos pozitív hozadéka lenne, ha adaptívabbá tehetnénk a tanulás során fellépő hátráltató stratégiákat, mert kis változások is elindíthatnak olyan folyamatokat, melyek végén a tanulók képességeiknek megfelelően teljesíthetnek és kevesebb szorongással vennék a tanulás során fellépő akadályokat. Ennek első lépése a tanulást akadályozó stratégiák elméleti hátterének feltérképezése, a működésükben szerepet játszó okok és tényezők feltárása és összefoglaló bemutatása.

1. A tanulási stratégiák és az önszabályozott tanulás értelmezése

Mielőtt ismertetnénk a nem hatékony tanulási stratégiákat, fontosnak tartjuk, hogy elhelyezzük abban a fogalmi keretben, melyben vizsgáltuk. Elméleti keretként az önszabályozott tanulás modelljét használjuk, két okból is. Egyrészt, a hatékony tanulás fogalma mára már összenőtt az önszabályozott tanulással, másrészt, a nem hatékony stratégiák működtetését gyakran az önszabályozás hiányával, alacsony szintjével magyarázzák (Eckert Ebert, Lehr, Sieland és Berking, 2016).

Az önszabályozott tanulás fogalma és elmélete közel három évtizede van jelen intenzíven a pedagógiai szakirodalomban, amelynek értelmezése, megközelítése számos változáson ment keresztül az évek folyamán (l. D. Molnár, 2013). Az egyik korai, máig alapul vett értelmezés

szerint „az önszabályozott tanulás olyan folyamat, amely során a tanuló belső, személyes céljaitól vezérelve szabályozza kognitív és metakognitív folyamatait, motivációját, viselkedését, és amely komplex gondolkodási, érzelmi, akarati és cselekvési önfejlesztő képesség révén valósul meg” (Zimmerman és Martinez-Pons, 1988. 284. o.). Fontos, hogy a tanulás önszabályozása a tanulótól szándékos aktivitást, tudatos irányítást igényel, amellyel a kognitív (pl. tudása, gondolatai), a metakognitív (a folyamat tervezése, monitorozása, értékelése) és a motivációs (pl. céljai, önhatékonysága) területeit szabályozza és viselkedését ennek megfelelően alakítja.

Az önszabályozott tanulás megvalósításához tanulási stratégiákat alkalmazunk, melyek olyan tanulási tevékenységre vonatkozó gondolatok, stratégiai lépések, tervek összességéként értelmezhetők, amelyek révén az információ gyűjtését, feldolgozását és előhívását valósítjuk meg (Tóth, 2012). A tanulási stratégiákat típusuk alapján egyes kutatók három, mások négy kategóriára osztották, de a tipizálások közötti különbség elenyésző. Pintrich (1999) felosztásában kognitív, metakognitív és szabályozó, illetve forrás-menedzselési stratégiák szerepelnek, míg más kutatók a forrásmenedzselési stratégiákat tovább bontották motivációs és menedzselő stratégiákra (Boekaerts, 1997; Weinstein és Mayer, 1986). A kognitív stratégiák az információk kiválasztásával, kódolásával és elrendezésével kapcsolatosak (Weinstein és mtsai, 2000). A metakognitív és szabályozó stratégiák a tervezésre, a tanulási folyamat monitorozására és értékelésére vonatkoznak (Winne és Perry, 2000; Csíkos, 2007). A forrásmenedzselési stratégiák a külső (pl. környezeti tényezők, idő) és belső (pl. szorgalom, erőfeszítés) erőforrások kezelését foglalják magukba (Pintrich, 2000).

A nem adaptív (a szakirodalomban használatos a maladaptív vagy nem hatékony elnevezés is; a tanulmányban mindhárom kifejezést használjuk, szinonimaként értelmezzük) tanulási stratégiákat a motiváció és a szelf szempontjából közelítjük meg, melyhez a "célmegfogalmazások, a különböző motívumfajták, az énrre vonatkozó megítélések, mint az énkép, önbecsülés, önhatékonyság, önbizalom stb., és a különböző kontroll-tevékenységek, monitorozás" tartoznak (Molnár, 2002. 65.o.). Ezen komponensek a Pintrich-féle (2000) tipizálásban a metakognitív és szabályozó, valamint a forrás-menedzselési stratégiák kategóriájába tartoznak.

A maladaptív stratégiák rendszerezésében és elnevezésében nem található egyértelmű meghatározás. Sem a nemzetközi, sem a hazai szakirodalomban nem lelhető fel olyan elméleti modell, melyben világosan kategorizálásra kerültek volna a nem hatékony tanulási stratégiák.

A maladaptív stratégiák egyik általános megfogalmazása, mely nem okoz ellentmondást az olvasott szakirodalomban, hogy olyan stratégiák, melyek aláássák a teljesítményt (Urdan, Midgley, 2001). Nem hatékony tanulási stratégiának számít az önhátráltatás (pl. gyakorlás mellőzése, az elvárások csökkentése), a halogatás, a védekező pesszimizmus, valamint a perfekcionizmus is. A következőkben ezeket a stratégiákat mutatjuk be részletesebben.

2. Az önhátráltatás értelmezése, felosztása

Az önhátráltatás (self-handicapping) ¹ az egyik legismertebb maladaptív stratégia, amit nemcsak a tanulás során, hanem az élet más területein is gyakran alkalmaznak. Az egyik legkorábbi meghatározás szerint az önhátráltatás egy olyan stratégia, amivel a diákok nem tudatosan akadályokat gördetnek a jó teljesítményük elé olyan szituációkban, ahol értékelik teljesítményüket, és ennek következtében tanulmányi teljesítményük csökken (Jones és Berglas, 1978, idézi Murray és Warden, 1992). Martin, Marsh és Debus (2001) szerint „az önhátráltatás egy arculatvédő technika, melynek alkalmazásával az önhátráltató személy azzal enyhíti a sikertelenségéből fakadó kellemetlen érzést, hogy annak okát képességei és kompetenciája helyett önmaga által teremtett akadályokra hárítja” (586. o.). Néhány kutatás szerint több olyan diák, akinek fontos, hogy milyen színben tűnik fel mások előtt, csökkentette erőfeszítéseit, amikor olyan helyzetbe került, ahol nem volt lehetősége az arculatvédelemre (Urdan és Midgley, 2001). Ebből is következik, hogy az önhátráltató stratégia egyik fő előnye az arculat megvédése a környezet kritikájától, ami az önértékelést is védi egyben. Több tanuló számára ez annyira fontos, hogy gyakran felnőttkorig (vagy egész életükön át) alkalmaznak önhátráltató stratégiákat.

A definíciókból kiderül, hogy az önhátráltatás lényege a saját tevékenység (tanulás, feladatbeadás stb.) hátráltatása az én (képességek, énkép) védelme miatt. Tanulmányunkban mi is ezt az értelmezést használjuk.

Az önhátráltatás kialakulásában több tényező is fontos szerepet játszik. A tanulók akkor választják rendszeresen ezt a stratégiát, ha a múltban már segített egy nehéz szituációt megoldani, azaz hatékony megküzdési stratégiaként működött. Egy nehéz szituáció megoldása

¹ Magyar nyelven önakadályoztatásnak, önsorsrontásnak is fordították. Mi azért használjuk az önhátráltatás kifejezést, mivel úgy gondoljuk, hogy ez a fogalom jobban kifejezi a stratégia lényegét: azt a folyamatot, amikor valaki nehezíti saját helyzetét (de nem akadályozza meg véglegesen, hogy véghez vigyen egy feladatot).

esetén, különösen kiskorban, a megküzdés ezen módja sikerként raktározódik el, ezért felnőttkorban is megmarad, annak ellenére, hogy akkor már védekező mechanizmusként működik és hatékonyabb stratégiák is rendelkezésre állhatnak az önhátráltatás helyett (Karner és Huțuleac, 2014).

A téma kutatói számos módon kísérelték meg az önhátráltató stratégiák kategorizálását. A legszélesebb körben elterjedt csoportosítás Learytól és Shepperdtől (1986) származik, akik különbséget tettek a tetteges (*behavioral*) és az állított (*claimed*) önhátráltatás között (Leary, Shepperd, 1986). Tetteges önhátráltatásnak definiáltak mindent, ami tényleges akadályt jelent és a tanulók önmaguk generálják (pl. erőfeszítés csökkentése egy nehéz vizsga előtt, vagy a tanulása „feladása”). Ezzel szemben az állított önhátráltatás egyfajta kifogáskeresés, mikor a személy azt állítja, hogy valamilyen nehézségbe ütközött (pl. rossz közérzet vagy halaszthatatlan teendők), viszont ez a tanulmányi teljesítményt nem feltétlen befolyásolja (Leary és Shepperd, 1986).

Kérdőívek válaszaiból leszűrhető, hogy az önhátráltató tanulók többsége az állított és a tetteges önhátráltatási stratégiát is szokta alkalmazni, de nem mindig ugyanabban a helyzetben (Ferradas, Freire és Nunez, 2016). Az önhátráltatást több kutató területspecifikus stratégiának tartja, ami megmagyarázza, miért kezdenek tanulók bizonyos feladatok előtt tetteges önhátráltatásba, míg más esetekben csak kifogásokat keresnek (Schwinger, 2013).

Az állított önhátráltatást gyakrabban alkalmazzák olyan szituációkban, amikor a jó teljesítmény esélye nagy, mivel az önhátráltatás ezen formája nem feltétlenül rontja a teljesítményt (Hirt et al, 1991. idézi Fernadas, Freire és Nunez, 2016). Sőt, az önhátráltatók egy sajátos csoportját alkotják azok a diákok, akik a önakadályoztatásig egyáltalán nem mennek el, ugyanis feltehetőleg nagyobb bennük a vágy, hogy kimagasló képességeikről adjanak tanúbizonyságot, és így környezetük pozitívan értékelje őket (Hirt, et al, 1991. idézi Fernadas, Freire, Nunez, 2016).

Arkin és Baumgardner (1985) klasszifikációjában a jó teljesítmény akadályai lehetnek külső tényezők, mint egy túl nehéz teszt vagy az időhiány, és belsők, mint a halogatás, a gyakorlás vagy tanulás mellőzése (esetleg teljes hiánya), valamint a cél elérése érdekében tett erőfeszítések és a diák önmagával szembeni elvárásainak szisztematikus csökkentése (Arkin, Baumgardner, 1985, idézi Murray és Waden, 2001). Ahogy Murray és Waden (2001) hivatkozik más szerzőkre, önhátráltató stratégiának számít a számonkérés közben fellépő feszültség, stressz, a droghasználat, a szociális szorongás és a hipochondria is.

Leonardi és Gonida (2007) megközelítése Leary és Shepperd (1986) tipológiájához áll közelebb. Bár abban egyetértenek velük, hogy a tetteges önhátráltatás a tanulók döntéseiből eredeztethető, viszont a fogalom párjának a szerzett (*acquired*) önhátráltatást választották. Ez a fogalom olyan tényezőket takar, melyeket a tanulók nem tudnak befolyásolni, mint például a szorongás vagy a vizsgafeszültség (Leonardi és Gonida, 2007). A szerzett és az állított önhátráltatás között az a különbség, hogy utóbbi nem befolyásolja a teljesítményt, míg a szerzett önhátráltatás következtében fellépő szorongás a teljesítményt a diák akaratán kívül akadályozza. Ha egy nem megfelelően felkészült (vagy felkészült, de ennek ellenére is szorongó) diáknak fáj a feje, az sikertelenség esetén megfelelő indokként szolgálhat a kudarcra, míg siker esetén még kompetensebbnek fogja érezni magát, mivel az akadályok ellenére is jól tudott teljesíteni (Karner és Huțuleac, 2014).

Az tetteges önhátráltatás maladaptív voltát már több kutatás is bizonyította, az eredmények alapján erősen korrelál a teljesítményt nagyban befolyásoló munkakerülő (*work-avoidance*) és teljesítménykerülő célokkal (*performance avoidance*). A munkakerülő motívumot az iskolai feladatok elutasítása jellemzi, a teljesítménykerülő cél pedig a megmérettetések elkerülésére vonatkozik. Ezek a célok egyértelműen negatívan hatnak a tanulmányi eredményekre; s még ha az önhátráltató tanulónak sikerül is elhítenni a környezetével, hogy a gyenge teljesítmény oka nem a képességben, hanem külső tényezőkben keresendő, nem tehetetlennek, hanem lustának fogják tartani. Ennek ellenére is megéri a környezet szemében a kompetencia hiányát a lustaság vagy hanyagság címkéire cserélni, mivel az önbecsülés szempontjából sokkal kevésbé káros lustának lenni, mint butának. Az önhátráltató diákoknál nem maga a kudarc okoz szégyenérzetet, hanem a környezet reakciója ezen kudarcokra. A tanulók számára gyakran legalább olyan fontos, milyennek tűnnek mások szemében, mint maga a teljesítmény (Urdan és Midgley, 2001).

Mivel az önhátráltatás egyik legfontosabb célja az arculatvédelem, nem meglepő, hogy szoros összefüggést fedeztek fel ezen maladaptív stratégia és a tanulók énképe között. Abban az erős versenyhelyzetben, amit a középszintű- és felsőoktatás jelent, és ahol a diákokat rendszeresen a szorgalmuk és képességük alapján értékelik, különösen fontos, hogy a tanulók milyennek látják magukat, ugyanis énképük nagy mértékben befolyásolja eredményeiket. Amikor egy diák a rá nehezedő nyomás miatt tehetetlennek érzi magát, nagyobb eséllyel fog önhátráltatásba kezdeni, mintha bízna erőfeszítése sikerességében (Gadbois és D. Sturgeon, 2011).

Bár ezen összefüggés alapján szinte egyértelműen következne, hogy az alacsony önbecsülésű diákok használják főként az önhátráltatás stratégiáját, a témában megoszlik a kutatók véleménye. Egyesek szerint az alacsony önértékeléssel rendelkező tanulók jobban rá vannak szorulva az önhátráltatásra, mivel jobban megviseli őket a kudarc, viszont a magas önbecsülésű² tanulóknak több a védenivalójuk. Ennek tükrében a jelenlegi álláspont az, hogy a előbbi kategóriába tartozó diákok önvédelemre használják az önhátráltató stratégiákat, míg utóbbiak arra, hogy még jobb színben tüntessék fel magukat (Ferradás, Freire, Núñez, Bibiana, Vallejo, 2015). Bár vizsgálatok szerint az alacsony önbecsülésű diákoknak kevésbé volt fájó szembesülni szegényes teljesítményükkel önhátráltató stratégiák alkalmazását követően, a személyes és szociális sikerekből fakadó sikerérzetük nem volt olyan erős, mint az önhátráltatást nem alkalmazóknál (Murray, Waden, 1992)

A szociális sikerérzet csorbulásán túl a kutatások eredményeiből az is kirajzolódik, hogy az önhátráltatóknak még ha sikerül is környezetük véleményét *tetszésük* szerint befolyásolni, önmagukat továbbra is lustának tartják (Urdan és Midgley, 2001). Az időhúzás és pótcselekvés rombolja a tanulók önmagukba vetett hitét, különösen akkor, amikor valamilyen fontos feladat rovasára történik. Ez egyfajta ördögi körhöz vezet, hiszen később egyre hamarabb hagyják abba teendőiket és kezdenek újra pótcselekvésbe, aminek következtében önbizalmukat további önhátráltatással és kifogásokkal kényszerülnek menteni (Karner és Huțuleac, 2014).

Bár nemek tekintetében nem találtak jelentős eltéréseket az önhátráltatás alkalmazásának gyakoriságában, azok módjai nem azonosak. Képességek alapján történő értékelés előtt és közben mind a férfiak, mind a nők gyakran hivatkoznak olyan testi vagy lelki hátráltató tényezőkre, mint betegség, szédülés, fáradtság, koncentrációhiány, idegesség vagy pánikroham (Karner és Huțuleac, 2014). Az olyan viselkedésformák, mint a megmérettetés előtti alkohol vagy drogfogyasztás, a tanulás vagy gyakorlás kihagyása inkább a férfiakra jellemző (Onwuegbuzie, 2004, idézi Karner-Huțuleac, 2014).

Egy ausztrál kutatás szerint a középiskolás lányok fokozott teljesítményt igénylő terhelés alatt magasabb stresszt mutattak és erősebben szorongtak, mint a fiúk, viszont ezeket a kihívásokat célorientáltan közelítették meg, és az elvárások teljesítésére fókuszáltak. A fiúk ezzel szemben önhátráltató stratégiákhoz folyamodtak a stressz csökkentésének érdekében, ami

² Az önértékelés és önbecsülés fogalmát szinonimaként használjuk.

egyben magyarázatként szolgálhat arra, miért érnek el a lányok általában jobb eredményeket a köz és felsőoktatásban (Smith, Sinclair és Chapman, 2002).

3. A halogatás

Vannak, akik a halogatást az egyik leggyakoribb önhátráltató stratégiaként értelmezik, és gyakran a halogatás méréséből vonnak le következtetéseket az önhátráltatásra vonatkozóan (Clark és MacCann, 2015). A halogatás leginkább elfogadott jelentése szerint „olyan maladaptív megküzdési stratégia, mely során a tanuló egy feladat elvégzését későbbre halasztja, ami stresszt, érzelmi diszkomfortot és büntudatot von maga után” (Kim és Seo, 2015. 27.o.), továbbá járhat álmatlan éjszakákkal és pánikkal is (Jadidia, Mohammadkhanib és Tajrish, 2011).

Egyes kutatók szerint a halogatás nem más, mint az érzelmi önszabályozás és az önszabályozott tanulás kudarca, ami során a tanulók az erőfeszítést igénylő, így kellemetlen érzésekkel járó feladatok helyett rövid távú, de kellemes foglalatosságokba kezdenek (Tice, Bratslavsky, 2000. idézi Eckert, et al, 2016). Ez a hosszú távú gyarapodás rovására történik, és a folyamat végeredménye pont ellentétes a céljával, ugyanis a tanulók az elkerülő stratégiák következtében büntudatot éreznek (Pychyl et al, 2000. idézi Eckert, et al, 2016).

A halogatásra Sherry, Stoeber és Ramasubbu (2016) önlegyőző viselkedésként (self-defeating behaviors) utal, azon belül is az önhátráltatás fogalomkörébe tartozóként veszi. Henlsey (2014) is önlegyőző viselkedésként definiálja, viszont nem sorolja az önhátráltatás kategóriájába, csak azzal összefüggőként kezeli. Más kutatók korábbi munkáikban maladaptív megküzdési stratégiaként említették (Ferrari, 1993). Ehhez kapcsolhatók azon megközelítések is, amelyek a halogatást az érzelmek szabályozása felől közelítették meg, és kiemelték, hogy a halogatás egyfajta negatív megerősítésként működik, mivel a halogató elnapolja az averzív ingerek forrásainak megoldását, és nem alakul ki ezek elviselésének képessége (Eckert és mtsai., 2016).

A halogatásnak egyéntől függően számos oka lehet, de jellemzően nem racionális döntés eredménye (Corkin, Yu és Lindt, 2011). Ha egy feladat túlságosan bonyolult, vagy a diák nem képes prioritásokat felállítani, könnyen halogatásba kezdhet. A kihívások okozta szorongás lehet a halogatás oka, de következménye is egyaránt; mérések eredményei alapján a halogatás erősen korrelál a szorongással és más neurotikus személyiségvonásokkal (Sherman,

1981). Más halogatók önállótlanok, mivel kialakult bennük a szokás, hogy mások megoldják helyettük a problémákat, így a cselekvés idejét addig halasztják, amíg ez meg nem történik (Sherman, 1981).

Leggyakrabban azoknál a tanulóknál fordul elő, akik nem az elsajátítás céljából tanulnak és önszabályozott tanulásuk gyengén működik, amit azon mérések is alátámasztanak, melyek negatív korrelációt találtak a halogatás és az időmenedzsment, a rendszerezés, a tanulásba fektetett erőforrások, valamint a kognitív és metakognitív stratégiák használata között (Howell és Watson, 2000).

A halogatás főként az egyetemista diákok körében nagyon gyakori, a megkérdezettek fele halogat rendszeresen oly módon, hogy abból problémái származnak (Day, Mensink, O'Sullivan, 2000. idézi Eckert, et al, 2016). Bár sokan azzal érvelnek, hogy azért hagyják a felkészülést az utolsó pillanatra, mert jobban tudnak nyomás alatt dolgozni, általában csak nem látnak magukban elég potenciált a feladat sikeres teljesítésére, ami szorongást és halogatást szül. Több kutató is arra a következtetésre jutott mérései alapján, hogy ha feszültek, vagy szomorúak vagyunk, valamint ha úgy érezzük, nem vagyunk urai a feszültséget okozó szituációnak, többet halogatunk (Eckert és mtsai., 2016). Szintén észrevehető jelenség, hogy az egyetemisták azért kezdenek újabb diplomák megszerzéséhez, mivel félnek a munkába állástól és az önálló felnőtt élet megkezdésétől (Gadbois és D. Sturgeon, 2011).

A halogatás alkalmazásának számos negatív következménye lehet. Egyetemistákkal végzett vizsgálatokból kiderült, hogy az önhátráltató diákoknak negatívabb az énképe, problémát jelent számukra az önszabályozás, alacsonyabb az önhatékonyságuk, valamint több felületes tanulási stratégiát alkalmaznak (Gadbois és D. Sturgeon, 2011).

Bár a halogatás minden szempontból maladaptívnek tűnhet, már egyre több kutatás hívja fel a figyelmet arra, hogy létezik egy adaptív formája is, mely nem okoz szorongást és nem korrelál negatívan a tanulmányi eredményekkel (Jadidia, Mohammadkhanib és Tajrish, 2011). Több kutató úgy ítélte meg, a halogatás mérésére használt általános kérdőívek nem fedik le elégségesen a fogalom összes komponensét, így elválasztották egymástól a maladaptív és adaptív halogatást (Corking, Yu és Lindt, 2011). Utóbbi az aktív halogatás (*active delay*) nevet kapta. Bár a magyar nyelvben ez a különbség nem jelenik meg, az angol nyelvű szakirodalomban a halogatásként fordítandó "procrastination" szót "delay"-re cserélték. A változtatás oka, hogy az aktív halogatás (*active delay*) fogalma a halogatással (*procrastination*) több ponton nem összeegyeztethető. A halogatással ellentétben az aktív halogatás szándékos

döntés eredménye, ami azt jelenti, hogy nem irracionális és nem az önszabályozás kudarca, mint maladaptív változata esetén, továbbá nem okoz szorongást és büntudatot (Corkin, Yu és Lindt, 2011).

Aktív halogatásról beszélünk, amikor egy diák egy feladat elvégzését elhalasztja, mivel később megfelelőbb körülmények között végezheti munkáját. Ferrari (1992) szerint ide tartoznak azok a halogatók is, akik "szándékosan az utolsó pillanatra hagyják feladataikat, mivel úgy érzik, a határidő okozta izgalom elősegíti a hatékony munkavégzésüket." (Ferrari, 1992, idézi Corkin, Yu és Lindt, 2011. 603.o.) Egy 206 főiskolás részvételével végzett mérés alapján az aktív halogatás pozitívan korrelál a tanulmányi teljesítménnyel, az önhatékonysággal és az önszabályozással, így az aktívan halogató tanulók közelebb állnak a nem halogatók csoportjához, mint a maladaptív halogatóékhöz (Corkin, Yu, Lindt, 2011). Mindezen pozitív tulajdonságok ellenére az aktív halogatás és a halogatás között hasonlóság is van, mégpedig az, hogy negatívan korrelálnak az elsajátítási motivációval, ami arra enged következtetni, hogy ezen stratégiákat a teljesítmény-orientált tanulók preferálják (Corkin, Yu, Lindt, 2011).

4. A perfekcionizmus

A perfekcionizmus az önhátráltatással gyakran kapcsolatba hozott stratégia, számtalan tanulmány vizsgálja a két fogalom kapcsolatát, általában egyéb faktorokkal kiegészítve. A kutatók korábban kizárólag negatív tulajdonságnak tartották, egyfajta alaptalan kényszeres világlátásként tekintettek rá, melyben a feladatokon túlmutató, kimagasló teljesítményen kívül más nem elfogadható (Abbot és Lo, 2013).

Ez a felfogás később finomodott, mivel akkori formájában nem nyújtott elégséges magyarázatot több viselkedésformára. A fogalom multi-dimenzióssá bővült, feltárták a fogalom intra- és interperszonális elemeit, valamint megállapították, hogy a perfekcionizmus nem minden esetben káros az egyénre nézve, így elkülönítették egymástól az adaptív (normál) és maladaptív (neurotikus) formáit is (Lo és Abbot, 2013).

Adaptív perfekcionizmusról azon diákok esetén beszélhetünk, akiknek magas elvárásaik vannak magukkal szemben, viszont megengedőbbek saját magukkal, és ha sikerül elérni valamely céljukat, elégedettséget éreznek (Lo és Abbot, 2013). Ezen elvárásokat aktív megküzdéssel abszolválják, így megszüntetve az elvárások okozta terhet (Gong, Fletcher és Bolin, 2015). Az adaptív perfekcionizmus mérései során azt találták, hogy magas önhatékonysággal, önbecsüléssel és elégedettséggel jár (Lo, Abbot, 2013).

A perfekcionizmus adaptív formájával rendelkező tanulókat a sikerérzet motiválja és készíti újabb és magasabb elvárású célok kitűzésére, míg a maladaptív a kudarcból való félelem hajítja (Turner és Turner, 2010). Utóbbi esetén az előbb említett elégedettség hiányzik, mivel a célok nem realizáltak és a hibák nem toleráltak (Lo, Abbot, 2013), sőt a félelem forrása maga a hibázás, ami esetén a diák felnagyítja a hiba jelentőségét és az átlagosnál csalódottabbá, sőt, dühössé teszi. A teljesítmény-centrikusságukból adódóan ellentmondásos, hogy a perfekcionista bár sok dologgal foglalkoznak egyszerre, nem sok eredményt tudnak felmutatni, mivel nem akarnak semmit kiadni a kezükből, amíg nem tökéletes. Mivel félnek környezetük bírálatától, ugyanakkor sokat is halogatnak (Sherman, 1981).

A tanulmányban a perfekcionizmus alatt a maladaptív perfekcionizmusra fókuszálunk, mely a felhasznált szakirodalom alapján (Gong, Fletcher és Bolin, 2015; Lo és Abbot, 2013) úgy definiálható, mint túlzott önkritikusság és teljesítmény-centrikusság, mely következtében a tanulókat túlságosan érzékenyen érintik saját és/vagy mások hibái. A perfekcionista gyakran a végletek emberei, akik számára csak teljesen jó vagy teljesen rossz megoldások léteznek, valamint úgy érzik, sosem elég jó, amit csinálnak, mivel magukkal szemben támasztott elvárásaik irreálisak. A lehetetlen elvárásokból fakadó feszültséget önhátráltató stratégiákkal próbálják csökkenteni, melyeket az elkerülő motiváció hajt (Gong, Fletcher és Bolin, 2015; Lo és Abbot, 2013).

A perfekcionizmus és az önhátráltatás szorosan korrelál egymással, ugyanis az előbbi sok stresszel és félelemmel jár, az önhátráltató mechanizmusokat pedig legnagyobb eséllyel az adott feladat okozta szorongás váltja ki (Karner és Huțuleac, 2014). A túl magas tanulmányi elvárások túlvállalást eredményeznek, ami intenzív szorongáshoz és az kudarc lehetőségétől való félelemhez vezet, amire sok diák halogatással, pótcselekvéssel, és a következő részben kifejtésre kerülő védekező pesszimizmussal válaszol (Karner és Huțuleac, 2014).

5. A védekező pesszimizmus

A védekező pesszimizmus (*self-defensive pessimism*) az önhátráltatással gyakran együtt emlegetett fogalom, ugyanis mindkét stratégia az önértékelést hivatott megvédeni. Egyéb tényezőikben is sok hasonlóság mutatkozik a két fogalom között, az elkövetkezőkben a fogalom bemutatása és az eddig ismertetett stratégiákkal való összefüggései kerülnek kifejtésre. A fogalomra, csak úgy mint az önhátráltatásra, önvédő stratégiaként hivatkozik a kutatások nagy része (Schwinger, 2013, Hirt, et al, 2016), de a stratégia szó szinonimájaként használják a

viselkedést és mechanizmust is. A tanulmányban a legelfogadottabb, a stratégia kifejezést fogjuk használni.

A fogalmat először Norem és Cantor (1986) vezette be. Szerintük akkor beszélünk védekező pesszimizmusról, amikor "az indokoltnál alacsonyabbak a magunk felé támasztott elvárásaink, és a megmérettetés előtt több lehetséges kimenetelt is átgondolunk annak érdekében, hogy felkészítsük magunkat az esetleges rossz teljesítmény következményeinek elviselésére (Norem és Cantor, 1986).

Martin, Marsh és Debus (2001) a védekező pesszimizmus fogalmát két egymástól jól elkülöníthető komponense osztották, a reflektivitásra és a védekező elvárásokra. Jelen esetben az elvárás nem csak a saját magunk felé állított sztenderdszintet jelenti, hanem magában foglalja a várható eredményt is. Egy dolgozat esetén ez azt jelenti, hogy nem mindegy, hogy egy tanuló tart a bukástól, ezért minden lehetséges buktatót átgondol, vagy ténylegesen arra számít, hogy meg fog bukni. Előbbi komponenst nevezik reflektivitásnak, utóbbit védekező elvárásnak (Norem, Illingworth, 1993). Bár mindkettő a kudarc elkerülésére irányuló stratégia, a reflektivitás, a védekező elvárásokkal ellentétben, sikerorientált megközelítés. Ha a diáknak van elegendő erőforrása arra, hogy minden lehetséges buktatóra felkészüljön, a reflektivitás stratégiája enyhíti a szorongást, és adaptív védekező stratégiaként funkcionál (Martin, Marsh és Debus, 2001).

Ha a védekező pesszimizmusból hiányzik a sikerorientáltság, és a diák meg van győződve róla, hogy rosszul fog teljesíteni, kevesebb energiát fog fektetni a felkészülésre, és egyfajta önbeteljesítő jóslatként olyan döntések sorozata felé orientálja önmagát, mellyel ténylegesen csökkenti a siker esélyét. A védekező elvárások stratégiáját alkalmazó diákok nem a kudarcot védik meg magukat, hanem a szerintük biztosan bekövetkező kudarc okozta következményektől (Martin, Marsh és Debus, 2001).

A védekező pesszimizmust, csak úgy, mint az önhátráltatást, egy nehéz szituáció vagy egy megoldásra váró feladat váltja ki. Közös bennük, hogy mindkettő a megmérettetés előtt történik, leginkább olyanoknál, akiknek vagy alapvetően alacsony az önbecsülésük, vagy egy adott szituációban nem érzik saját képességeiket elégnek, így kontrollt vesztenek. Mindkettő elkerülő megküzdési stratégia, és hosszú távon gyengébb tanulmányi teljesítménnyel és szorongással jár (Ferradas, et al, 2016)..

A védekező pesszimisták és az önhátráltatók is a negatív oldaluk felől közelítik meg a kihívásokat (Ross, Canada és Rausch, 2000). A védekező pesszimizmus reflektív típusát

alkalmazó diákok ezt a helyzetet úgy próbálják meg kezelni, hogy mindenre felkészülnek, ezzel csökkentve a kudarc lehetőségét, a védekező elvárásokat alkalmazók beletörődnek a gyengébb teljesítménybe és csökkentik elvárásaikat, az önhátráltatók pedig úgy kísérlik meg környezetük befolyásolását, hogy a kudarcot ne képességeiknek, hanem külső tényezőknek tulajdonítsák.

Az önvédő stratégiákban fontos szerepet játszik az önbecsülés kérdése. Az önhátráltatás esetén minél alacsonyabb egy diák önbecsülése, annál alacsonyabb az önhátráltatást kiváltó ingerküszöb. Egy szemléletes hasonlattal élve Rhodewalt (1994) az önbecsülést egy averzív ingereket mérő barométernek nevezte, melyen az önbecsülés jelöli ki a biztonságérzet intervallumát (Rhodewalt, 1994). Ha a feladat okozta inger a biztonságérzet zónáján kívül esik, a diákok nagy valószínűséggel önhátráltató stratégiákhoz folyamodnak, vagy halogatni kezdenek. Bár még a kutatók nem fogalmazták meg, az eddigi tudományos eredmények alapján valószínűsíthető, hogy a védekező pesszimizmus is hasonlóan működik. A jövőben egy lehetséges kutatási irány lehet a védekező pesszimizmus alkalmazási körülményeinek részletesebb feltárása.

A védekező pesszimizmus és az önbecsülés összefüggésének megítélése ellentmondásos, ugyanis Eronen és Norem (1998, 2002) eredményei szerint a stratégiát alkalmazók önbecsülése az átlagosnál alacsonyabb, Rodríguez és munkatásai (2004) (Eronen, Nurmi, Aro, 1998) viszont nem talált jelentős kapcsolatot e két komponens között. Norem (2002) szerint a védekező pesszimizmust alkalmazók több negatív gondolatról számolnak be, azonban a nehéz szituációk negatív megközelítése hozzásegíti őket a jó teljesítményhez, már ha reflektivitásról van szó és nem védekező elvárásokról, és siker esetén az amúgy alacsonyabb önbecsülésük növekszik (Norem, 2002. idézi Ferradas, et al, 2016).

5. Néhány megoldási javaslat a maladaptív tanulási stratégiák korrigálására

Az elméleti háttér bemutatása után a szakirodalomban eddig megjelent néhány korrigálási törekvést ismertetünk.

5.1. Az önhátráltatás korrigálási lehetőségei

Az önhátráltatás korrigálásában az egyik kiemelt megközelítés, a hatékony, önszabályozó tanulási stratégiák megtanítását célozza meg. Az önszabályozott tanulás jobb tanulmányi átlaggal és nagyobb önhatékonysággal jár (Zimmerman és Kitsanas, 2002), ami magával vonhatja az erősebb kontrollképességet és ez csökkentheti az önhátráltatást (Gadbois és Sturgeon, 2011). Bár az önszabályozott tanulás eléréséhez hosszú idő kell, a fogalommal összefüggő egyéb tényezők fejlesztése hatékonynak bizonyulhat az önhátráltatás ellen.

Az egyik ilyen önszabályozott tanuláshoz köthető fogalom az elsajátítási motiváció és annak fejlesztése. A magas elsajátítási motivációval rendelkező tanulók kevésbé érzik rosszul magukat kudarc esetén, mivel a kudarcot nem adottságaiknak (hanem szorgalmuknak) tulajdonítják, valamint önbecsülésük nem a teljesítménytől függ (hanem a befektetett erőfeszítéstől). Mivel az önhátráltatók fő félelme, hogy képességeik alapján ítélik meg őket kudarc esetén, ha ezen elképzeléseiket sikerül az elsajátítási orientáció segítségével úgy megváltoztatni, hogy a befektetett munka hiányának tulajdonítsák azt, maga után vonhatja az önhátráltatás csökkenését (Schwinger és Pelster, 2011).

Az elsajátítási motiváció elérése abból a szempontból is ígéretes, hogy nem befolyásolja, valamint nem befolyásolt a szelffel kapcsolatos tényezők által, így alacsony és magas önbecsülésű, valamint kudarcckerülő diákok esetén is azonos mértékben hatékony. Mérésük során úgy találták, az elkerülő motiváció kevésbé korrelált az önhátráltatással, ha az elsajátítási motiváció jelen volt, ami alapján egyfajta védő funkciót tulajdonítanak neki (Schwinger és Pelster, 2011).

Az elsajátítási motiváció fejlesztésében a tanároknak fontos szerep jut, ugyanis számos módon működésbe hozható tanórai keretek között. A tanulási környezetet és tanórai légkört többen is kutatták, és arra jutottak, hogy az ideális feltételek kialakítása csökkenti az önhátráltatás esélyét (Gadbois és Sturgeon, 2011). Urdan, Midgley és Anderman (1998) megkülönbözteti a feladatcélú (*task goal structure*) és a képességalapú (*ability goal structure*) tanórakat. Előbbi esetén a fejlődés és a ráfordított munka a hangsúlyos, míg a képességalapú tanórak középpontjában a versengés és a képességek állnak.

Egy képességalapú óra során gyakori téma a tanulók érdemjegyei és teljesítménye, melyet a tanárok gyakran összehasonlítanak, ezzel is hangsúlyozva a diákok hierarchiában elfoglalt helyét. Amikor a csoportban elfoglalt pozíció fontos, a tanulók nagyobb valószínűséggel élnek önhátráltató stratégiákkal annak érdekében, hogy kudarc esetén megvédjék önbecsülésüket és befolyásolják a róluk alkotott képet, ezzel védve helyüket az osztályteremben (Urdan, Midgley és Anderman, 1998). Ezzel szemben egy feladatcélú óra során nem az eredményeket, hanem a fejlődést és a munkát értékelik, a feladatok kreatívak és élvezetesek, valamint a hibák toleráltak, mivel a tanulás folyamatának természetes részeként tekintenek rá. A képességalapú órákhoz képest az elsajátítás és a részvétel számít, így a tanulóknak kevésbé van szükségük önvédő stratégiákra. Bár a társas összehasonlítás sosem kiküszöbölhető teljesen (Urdan, Midgley és Anderman, 1998), az erre való törekvés fontos pedagógiai kihívás.

A feladatcélú tanóra megteremtése támogatja az adaptív tanulási stratégiák alkalmazását is, mely következtében a gyengébb képességű diákok is hatékonyabban tanulhatnak (Plant, Ericsson, Hill, Asberg, 2005). A kitűzött célok és a számonkérés milyensége is nagyban befolyásolja a tanulók hozzáállását; a rendszeres és fejlesztő számonkérések pedig hangsúlyozzák, hogy a tanulás egy folyamat, nem egy végcél. Mindez alacsonyabb szorongási szintet eredményez (mint amikor pl. csak egy nagydolgozaton múlik az év végi érdemjegy), és mint már korábban említésre került, az önhátráltató stratégiák akkor jelentkeznek legprominensebben, amikor a tanulók egy feladatnak túl nagy jelentőséget tulajdonítanak (Gadbois és Sturgeon, 2011). Az imént említett számonkérési megközelítés véleményünk szerint a formatív értékelés folyamataira utal. A formatív értékelésen túl a tanulók szorongása még tovább csökkenthető, ha a fontos dolgozatok előtt a tanárok lehetőséget adnak a megfelelő gyakorlásra hasonló gyakorlótesztekkel vagy a feldolgozást segítő tudásellenőrző kérdésekkel (Gadbois és Sturgeon, 2011).

5.2. A halogatás leküzdésének lehetőségei

A halogatás összefügg több, az önszabályozás kategóriájába tartozó kognitív és metakognitív stratégiáival, mint a cél elérése érdekében tett erőfeszítések szabályozása, a tananyag ismételése, vagy maga a tanulási folyamat megszervezése. Az ilyen stratégiákat használó diákok bizonyítottan kevesebbet halogatnak (Kandemir és Palanci, 2014). Grunsche és munkatársai a motivációt szabályozó stratégiákkal hozták összefüggésbe a halogatást, és eredményeik alapján minden általuk vizsgált motivációs stratégia negatívan korrelál a halogatással (Grunsche, Schwinger, Steinmayr és Fries, 2015). Ebből értelemszerűen következik, hogy az adaptív tanulási stratégiák fejlesztésével pozitív eredményeket lehet elérni a halogatás legyőzésében.

Az önszabályozott tanuláson belül, a forrásmenedzselési csoporthoz tartozó motivációt szabályozó stratégiák "olyan tanulási stratégiák, melyek a tanulási motivációt hivatottak növelni" (Wolter, 2003. idézi Grunsche és mtsai., 2015. 163.o.). Ide tartozik a feladatok játékosá tétele, a környezet szabályozása, azaz a figyelemelvonó tényezők tudatos kiiktatása tanulás előtt, az önjutalmazás, az elsajátítási vagy teljesítményorientált belső beszéd (self-talk) és a célok kisebb részcélokra bontása. A felsoroltak közül különösen az utóbbi kettő bizonyult hatékonyabbnak a halogatás ellen, mivel a belső beszéd csökkenti a szorongást, a részcélok

pedig könnyebben, rövid időn belül teljesíthetők, jobban átláthatók, és teljesítésük sikerélményt okoz, ami pozitív önhatékonyságot eredményez (Grunsche és mtsai., 2015).

Ha az érzelmi önszabályozás funkciózavaraként tekintünk a halogatra, az egyik legkézenfekvőbb megoldási lehetőség az adaptív megküzdési stratégiák (olyan megküzdési stratégiák, melyek az érzelemalapú, és ebből fakadóan nem hatékony stratégiák helyett problémaszempontú, a hatékony megoldásra fókuszáló stratégiák) alkalmazása. (Eckert és mtsai., 2016). Az érzelmi önszabályozás növeléséhez fejleszteni szükséges az averzív érzelmek tolerálásáért felelős képességet, mivel e képesség hiányában a tanuló idő előtt abbahagyja az unalmas vagy averzív feladatokat. Ezeket olyan érzelemfelismerő és -szabályozó stratégiákkal lehet edzeni, melyek továbbá az érzelemszabályozás képességét is fejlesztik (Eckert és mtsai., 2016). Ennek eléréséhez az első szükséges lépés, hogy a halogató felismerje, éppen milyen érzelemmel áll szemben, majd tudatosan tolerálni próbálja azt. Ezután képes olyan adaptív érzelmi választ adni, ami segítségére lesz tevékenységének befejezésében és a halogató leküzdésében.

Elméletük igazolását Eckert és munkatársai egy kéthetes web-alapú intervenció program keretein belül kísérelték meg. A kutatásra jelentkezőknek egy több lépésből álló technikát kellett elsajátítaniuk. Ez egy olyan mindennapi feladat kiválasztásával kezdődött, mely közben gyakran kezdtek halogatóba. Ezt követően meg kellett fogalmazniuk, számukra mi miatt unalmas a választott tevékenység, valamint jár-e averzív érzelemmel. A felismerést követően emlékeztetni kellett magukat a feladat pozitív hozadékaira, valamint saját erőfeszítéseikre és kitartásukra. A következő lépés az érzelmek befolyásolása volt egy rövid relaxációval és a szituáció átértékelésével. A feladat elvégzése után a folyamat egy rövid önértékeléssel zárult, ami során a résztvevők felmérték önhatékonyságukat és érzelmi válaszaikat. A technikát minden nap alkalmazták két héten keresztül (Eckert és mtsai., 2016).

A kísérlet sikeresen végződött, a résztvevők halogatója csökkent, érzelemszabályozó képességük fejlődött, toleranciájuk megnövekedett. Következtetésképpen elmondható, hogy a halogató értelmezhető az érzelemszabályozás diszfunkciójaként, és az érzelemszabályozó stratégiáknak helye van a halogatót kiküszöbölő programokban (Eckert, et al, 2016).

Más kutatók is az érzelmek szempontjából közelítették meg a halogató leküzdését. Hall és Fincham (2005) az ön-megbocsátást helyezik elméletük középpontjába, aminek következtében az önbüntetés és önostorozás csökken, és az elkerülés helyett a kereső orientáció valósulhat meg (Hall, Fincham, 2005) Wohl, Pychyl és Bennett (2010) szerint az

önmegbocsátás egyike a halogatás leküzdésére alkalmas kevés hatékony stratégiának, és szükséges a tanulmányi teljesítmény hosszútávú javításához. Ez a folyamat azért tud ilyen sikeres lenni, mert a megbocsájtás hatására a halogató maga mögött hagyja a tanulást akadályozó maladaptív viselkedését, és adaptívabb módszereket alkalmaz a következő tanulási szituációban. Mivel az önmegbocsátás segít túllépni a múlt negatív élményein, ez javítja a közérzetet, és a rövidtávú, jó érzést előidéző pótcselekvések alkalmazására már kevésbé van szükség (Wohl, Pychyl és Bennett, 2009).

5.3. A perfekcionizmus feloldásának lehetőségei

Mivel a perfekcionizmus a halogatást szignifikánsan befolyásoló faktor, kiküszöbölésével az önhátráltatás mértéke is csökkenthető. Sharp és Barnett (2016) bár nem a tanulás szempontjából közelítették meg a perfekcionizmus leküzdését, következtetéseik a tanulmányunk szempontjából is releváns. Azt vizsgálták, hogy a nők mennyire elégedettek saját testükkel, elégedettségüket mennyiben befolyásolja a maladaptív perfekcionizmus. A mérés kérdőív segítségével, több mint ötszáz 18-30 év közötti egyetemista lány részvételével készült, és egyértelműen kimutatta, hogy a perfekcionizmus alacsony önelfogadással, elégedetlen testképpel jár együtt (Sharp és Barnett, 2016).

A szerzők az önelfogadás fejlesztését szorgalmazzák, ami saját fájdalmaink és hibáink értékítéletek nélküli megközelítését jelenti, önbírálatok helyett. Nyugtató hatású, és olyan biztonságot képes adni, mely megszüntetni a kihívások okozta szorongást, ezzel javítva a perfekcionista amúgy kritikus önképén. Sorozatos önmegerősítések során kialakulhat egy elfogadóbb énkép, melyben a túl magas elvárások okozta feszültség alacsonyabb, és ebből következően kevesebb szükség van önhátráltató stratégiákra is (Sharp és Barnett, 2016).

Mivel a perfekcionizmus az élet minden területét áthatja, kiküszöbölése komplexebb fejlesztést igényel, gyakran csak a kognitív viselkedésterápia révén valósulhat meg (Gong, Fletcher, Bolin, 2015). A terápia során először segítenek az egyénnel felismertetni, hogy problémával áll szemben, majd olyan célokat fogalmaznak meg, mint például az önértékelés megváltoztatása. Ezt tesztek követik, mely során megállapítják, pontosan a személyiség mely részei szorulnak leginkább célzott segítségre. Végül különböző technikákkal megkísérik a kognitív problémák (mint például a végletes, csak fekete-fehér gondolkodás) működésének átírását. A módszer egyik korlátozó tényezője, hogy a nem klinikai súlyosságú eseteken kívül

még nincs kiterjedt szakirodalma a módszernek, és nem lehet egyértelműen bizonyítani működési hatásfokát (Gong, Fletcher és Bolin, 2015).

Összegzés

Cikkünk rövid áttekintést nyújtott a nem adaptív tanulási stratégiákról, a korrigálásukhoz szükséges elméleti háttérrel, valamint néhány gyakorlati lehetőség is bemutatásra került. A bemutatott szakirodalom alapján kirajzolódik, hogy a különböző maladaptív stratégiák háttérében meghúzódó tényezők között nagy az átfedés, még ha nem is minden stratégia célja egyező.

Közös a nem adaptív stratégiákat alkalmazó tanulóknál, hogy problémás a kapcsolatuk a teljesítményhelyzetekkel: az önhátráltatók elhárítják képességeikről a kudarc okait saját maguk által kreált valós vagy valótlán akadályozó tényezőkre, a halogatók a fontosnak ítélt feladatokat irracionális okokból az utolsó pillanatra halasztják vagy meg sem csinálják, a perfekcionista rosszul érzik magukat, ha nem a saját irreálisan magas elvárásaik szerint teljesítenek, a védekező pesszimisták pedig félnek a kudarctól, ezért mindig a lehető legrosszabbra készülnek. Tulajdonságaikat tekintve gyakran alacsony vagy ingadozó az önbecsülésük, szoronganak, hiányosságaik vannak az önszabályozó tanulás terén, valamint céljaik fókuszában a tananyag mély megértése és feldolgozása helyett a teljesítmény áll, azon belül is a kudarc elkerülése.

A tanulmányunk végén bemutatott módszerek ezen tényezők valamelyikét hivatottak fejleszteni. Az önmagáért való tanulást támogató osztálytermi légkör kialakítására és az értékelésre vonatkozó gyakorlatias, a tanárok pedagógiai megvalósítását igénylő módszereken túl, nagyobbik részük az önhátráltató tanulók célzott erőfeszítéseit igényli, tekintve, hogy önfejlesztő jellegűek és céljuk az önhátráltatást kiváltó érzelmek tolerálása vagy feloldása. Ez viszont nem jelenti azt, hogy a tanárok számára az általunk bemutatott módszerek ismerete haszontalan lenne, ugyanis ha a pedagógusok képesek felismerni a maladaptív tanulási stratégiákat alkalmazó diákokat, útmutatást nyújthatnak nekik ezek leküzdésére.

Mivel nem találtunk célzottan a maladaptív tanulási stratégiákkal foglalkozó magyar nyelvű szakirodalmat, így az elméleti háttér összefoglalása hasznos kiindulási pont lehet a téma iránt érdeklődőknek. Hosszából adódóan a téma több aspektusa csak érintőlegesen került kifejtésre, a jövőbeli fejlődésnek két iránya rajzolódik ki. Egyfelől szükséges a fogalmak

részletesebb kifejtése és komplexebb rendszerezése, ehhez kapcsolódóan egy komplex mérőeszköz-csomag kidolgozása, valamint több, a tanári munkában használható gyakorlati módszer kialakítása.

A második szerző a tanulmány megírása alatt Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

Felhasznált irodalom

Barnett, M. and Sharp, K. (2016). Maladaptive perfectionism, body image satisfaction, and disordered eating behaviors among U.S. college women: The mediating role of self-compassion. *Personality and Individual Differences*, 99, 225-234.

Barry J. Zimmerman. Martinez-Pons. (1988). Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning, *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290.

Clarke, I. and MacCann, C. (2016). Internal and external aspects of self-handicapping reflect the distinction between motivations and behaviours: Evidence from the Self-handicapping Scale. *Personality and Individual Differences*, 100, 6-11.

Corkin, D., Yu, S. and Lindt, S. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 602-606.

Csíkos Csaba. (2007). *Metakogníció - A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

D. Molnár Éva (2013). *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

De Feyter, T., Caers, R., Vigna, C. and Berings, D. (2012). Unraveling the impact of the Big Five personality traits on academic performance: The moderating and mediating effects of self-efficacy and academic motivation. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 439-448.

Dr. Tóth, László (2012). Tanulási stratégiák. *Tehetség*, 20, 3-4.

Eckert, M., Ebert, D., Lehr, D., Sieland, B. and Berking, M. (2016). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learning and Individual Differences*, 52, 10-18.

Eronen, S., Nurmi, J. and Salmela-Aro, K. (1998). Optimistic, defensive-pessimistic, impulsive and self-handicapping strategies in university environments. *Learning and Instruction*, 8(2), 159-177.

- Ferradás, M., Freire, C., Núñez, J., Piñeiro, I. and Rosário, P. (2016). Motivational profiles in university students. Its relationship with self-handicapping and defensive pessimism strategies. *Learning and Individual Differences*. (manuscript)
- Ferradás, M., Freire, C., Valle, A. and Núñez, J. (2016). Academic Goals and Self-Handicapping Strategies in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 19, 1-9.
- Ferradás, M., Freire, C., Valle, A., Núñez, J., Regueiro, B. and Vallejo, G. (2016). The relationship between self-esteem and self-worth protection strategies in university students. *Personality and Individual Differences*, 88, 236-241.
- Ferrari, J. (1992). Procrastinators and perfect behavior: An exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness, and self-handicapping components. *Journal of Research in Personality*, 26(1), 75-84.
- Gadbois, S. and Sturgeon, R. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 207-222.
- Gong, X., Fletcher, K. and Bolin, J. (2015). Dimensions of Perfectionism Mediate the Relationship Between Parenting Styles and Coping. *Journal of Counseling & Development*, 93(3), 259-268.
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R. and Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162-170.
- He, T., Gou, W. and Chang, S. (2015). Parental involvement and elementary school students' goals, maladaptive behaviors, and achievement in learning English as a foreign language. *Learning and Individual Differences*, 39, 205-210.
- Hensley, L. (2014). Reconsidering active procrastination: Relations to motivation and achievement in college anatomy. *Learning and Individual Differences*, 36, 157-164.
- Hester de Boer Anouk S. Donker-Bergstra Danny D. N. M. Kostons (2012). *Effective Strategies for Self-regulated Learning: A Meta-Analysis*. Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Rijksuniversiteit, Groningen.
- Hirt, E. R. Eyink, J., R. Hendrix, K. S., & Galante, E. (2016). Circadian variations in claimed self-handicapping: Exploring the strategic use of stress as an excuse, *Journal of Experimental Social Psychology*, 69, 102-103.
- Howell, A. and Watson, D. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167-178.
- Jadidi, F., Mohammadkhani, S. and Tajrishi, K. (2011). Perfectionism and Academic Procrastination. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 534-537.

- Julie H. Hall, Frank D. Fincham (2005). Self-Forgiveness: The Stepchild of Forgiveness Research. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(5), 621-637
- Kandemir, M. and Palancı, M. (2014). Academic Functional Procrastination: Validity and Reliability Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 194-198.
- Karner-Huțuleac, A. (2014). Perfectionism and Self-handicapping in Adult Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 434-438.
- Kim, K. and Seo, E. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33.
- Leary, M. and Shepperd, J. (1986). Behavioral self-handicaps versus self-reported handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1265-1268.
- Leondari, A. and Gonida, E. (2007). Predicting academic self-handicapping in different age groups: The role of personal achievement goals and social goals. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 595-611.
- Lo, A. and Abbott, M. (2013). Review of the Theoretical, Empirical, and Clinical Status of Adaptive and Maladaptive Perfectionism. *Behaviour Change*, 30(02), 96-116.
- Martin, A., Marsh, H. and Debus, R. (2001). A Quadripolar Need Achievement Representation of Self-Handicapping and Defensive Pessimism. *American Educational Research Journal*, 38(3), 583-610.
- Martin, A., Marsh, H. and Debus, R. (2003). Self-handicapping and defensive pessimism: A model of self-protection from a longitudinal perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 1-36.
- Molnár, Éva (2002). Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, 102. 1. szám, 63-77.
- Murray, C. and Warden, M. (1992). Implications of Self-Handicapping Strategies for Academic Achievement: A Reconceptualization. *The Journal of Social Psychology*, 132(1), 23-37.
- Norem, J.K. & Illingworth, K.S.S. (1993). Strategy-dependant effects of reflecting on self and tasks: Some implications of optimism and defensive pessimism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 822-835.
- Norem, JK, Cantor, N. (1986). Defensive Pessimism: harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1208-1217.
- Petersen, L. (2014). Self-compassion and self-protection strategies: The impact of self-compassion on the use of self-handicapping and sandbagging. *Personality and Individual Differences*, 56, 133-138.
- Plant, A. Ericsson, K.A. Hill, L. Asberg, K. (2005). Contemporary Educational Psychology, 30, 96-116.

- Rhodewalt, F. (1994). Conceptions of ability, achievement goals, and individual differences in self-handicapping behavior: on the application of implicit theories. *Journal of Personality*, 62, 67–85.
- Ross, S., Canada, K. and Rausch, M. (2002). Self-handicapping and the Five Factor Model of personality: mediation between Neuroticism and Conscientiousness. *Personality and Individual Differences*, 32(7), 1173-1184.
- Schwinger, M. (2013). Structure of academic self-handicapping — Global or domain-specific construct?. *Learning and Individual Differences*, 27, 134-143.
- Schwinger, M. and Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Prevention of self-handicapping — The protective function of mastery goals. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 699-709.
- Seery, M., West, T., Weisbuch, M. and Blascovich, J. (2008). The effects of negative reflection for defensive pessimists: Dissipation or harnessing of threat?. *Personality and Individual Differences*, 45(6), 515-520.
- Sherman, J.R. (1981). Stop Procrastinating - Do it! *Bagolyvár Könyvkiadó*, Budapest.
- Sherry, S., Stoeber, J. and Ramasubbu, C. (2016). Perfectionism explains variance in self-defeating behaviors beyond self-criticism: Evidence from a cross-national sample. *Personality and Individual Differences*, 95, 196-199.
- Smith, L., Sinclair, K. and Chapman, E. (2002). Students' Goals, Self-Efficacy, Self-Handicapping, and Negative Affective Responses: An Australian Senior School Student Study. *Contemporary Educational Psychology*, 27(3), 471-485.
- Turner, L. and Turner, P. (2011). The relation of behavioral inhibition and perceived parenting to maladaptive perfectionism in college students. *Personality and Individual Differences*, 50(6), 840-844.
- Urdan T., Midgley, C. (2001) Academic Self-Handicapping: What we know, what is more to learn. *Educational Psychology*, 13(2), 115-138.
- Urdan, T., Midgley, C. and Anderman, E. (1998). The Role of Classroom Goal Structure in Students' Use of Self-Handicapping Strategies. *American Educational Research Journal*, 35(1), 101-122.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* New York: Macmillan. pp.315-327.
- Winne, P., and Perry, N. (2000). Measuring self-regulated learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R., and Zeidner, M. (eds.), *Handbook of Self-Regulation*, Academic Press, San Diego, CA, pp. 531–566.
- Wohl, M., Pychyl, T. and Bennett, S. (2010). I forgive myself, now I can study: How self-forgiveness for procrastinating can reduce future procrastination. *Personality and Individual Differences*, 48(7), 803-808.

- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 660- 668.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.